

Liedtke, Max

Private Schule, öffentliche Schule: Wer kann besser fördern?

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 4, S. 148-153



Quellenangabe/ Reference:

Liedtke, Max: Private Schule, öffentliche Schule: Wer kann besser fördern? - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 4, S. 148-153 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31898 - DOI: 10.25656/01:3189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31898>

<https://doi.org/10.25656/01:3189>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PÄD Forum

Themen:

4 / 2009

- Privat contra öffentlich – ein Schulkonflikt
- Eltern zwischen Bindung und Freiheit
- Kindeswohl und Kindeswille
- Zuguterletzt + Zuallerguterletzt



Schüler heute

*Der wahre Schüler heute
ist die Ware Schüler.*

*Selektiert,
Normiert,
Benotet,
Registriert,
Angeschmiert!*

*Zahlen! Messzahlen!
Ratings! Budgetierung!*

*Der wahre Schüler heute
ist die Ware Schüler.*

Schule in Bayern heute

*Misstrauenskultur,
Selektionskultur,
Benotungskultur,
Verrechtlichungskultur!*

*Die Schule heute ist der
psychosoziale Angriff auf
die Gesundheit der Kinder
und auf die Familien!*

*Nur Kinderlose
entgehen dem Terror!*

*Doch in der Kultur
sind wir stur.*

Schule in der Öffentlichkeit

*Die Süddeutsche Zeitung sieht sie als
somasochistische Einrichtung,
die Nürnberger Nachrichten finden sie
schlimm.*

*Kirchen organisieren
Gesprächs- und
Diskussionsgottesdienste,
die Kultusministerien
belassen es dabei!!!*

Zur Meinungsbildung fordert wieder heraus:
Klaus Vogel
Seminarleiter und „pädagogischer Wanderprediger“

Das Thema: Privat contra öffentlich – ein Schulkonflikt

Moderation: Max Liedtke

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Max Liedtke</i>	147
Private Schule, öffentliche Schule: Wer kann besser fördern?	
<i>Von Max Liedtke</i>	148
Privatschulen: Geschichte und Gegenwart	
<i>Von Helmwart Hierdeis</i>	154
Privatschule – Delikatesse statt Eintopf?	
<i>Von Oskar Seitz</i>	158
Privatschulen in Entwicklungsländer	
<i>Von Annette Scheunpflug</i>	163
Gründe für bildenden Unterricht außerhalb von Schule	
<i>Von Ralph Fischer / Volker Ladenthin</i>	165
Kritische Anmerkungen zu Privatschulen	
<i>Von Manfred Schreiner</i>	168
„Und sie bewegt sich doch!“	
<i>Von Gerhard Koller</i>	169

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Eltern und Kinder zwischen Bindung und Freiheit	
<i>Von Horst Petri</i>	174
Kindeswohl und Kindeswille	
<i>Von Lothar Albert</i>	179
Pädagogische Zielvereinbarungen zwischen „Wohl und Wollen“	
<i>Von Bernd Benikowski / Christiane Gries</i>	182

Magazin:

Zur Ansicht	146
MOMENT MAL	173
Service-Nachrichten	186
Service-Termine	187
Service-Bücher	188
Zuguterletzt	190
Zuallerguterletzt	191
Impressum	191

Titelfoto: © Jim Mills – fotolia.com

Max Liedtke · Erlangen-Nürnberg

Private Schule, öffentliche Schule: Wer kann besser fördern? ¹

1. Die geschichtliche Funktion von Schule und das Problem der Optimierung der Schule

So wenig die Schule es in ihrer bisherigen Geschichte geschafft hat, eine von Kindern, Eltern und Lehrerschaft dauerhaft geliebte und gern besuchte gesellschaftliche Einrichtung zu sein, es ist nicht zu bestreiten, dass es neben der Familie, der biologischen Kleingruppe, in der Geschichte des Menschen keine Institution gibt, die größeren Einfluss auf die Kulturentwicklung ausgeübt hat als die Schule. Sie ist – neben der Familie – auch die erfolgreichste Institution der Menschheitsgeschichte. Wo immer sie geschichtlich aufgetaucht ist, ist sie in ihrer Kernaufgabe nicht mehr aufgegeben worden.

Ein Hauptgrund ihres Erfolges und ihres kulturellen Gewichtes liegt auf der Hand: Schule ist, ob geliebt oder nicht, geschichtlich die institutionalisierte Form des Unterrichts. Damit ist sie das gesellschaftliche Instrument, durch das die Kulturtradition in allen ihren technischen, wirtschaftlichen, ethischen und ästhetischen Aspekten überhaupt erst möglich geworden ist und durch das diese Kulturtradition unablässig gesichert und weiterentwickelt wird. Dies ist für das Überleben des Menschen so gewichtig, dass das Instrument „Schule“ trotz mancher negativer Nebenwirkungen offensichtlich nicht ersetzbar ist.

Aber es gibt auch überhaupt keine Frage, dass dieses Instrument optimierbar ist, dass es effektiver in seinen Leistungen und humaner in seinen Methoden werden kann.

2. Zur aktuellen Diskussion „privat“ oder „öffentlich“

Gegenwärtig wird vielfach darum gestritten, ob die Schule, die in unserer mitteleuropäischen Tradition überwiegend als öffentliche Schule geführt wird, nicht besser als private Einrichtung betrieben werden soll. Sehr weitgehend ist die Forderung, den „Schulzwang“ durch eine „Bildungspflicht“ zu ersetzen (Schirmacher, Th. 2006). Mindestens gehen die Forderungen dahin, die Gründung von Privatschulen zu erleichtern und auch großzügiger mit



Abb. 1 Vorform häuslichen Unterrichts.
(Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen)

der Zulassung von Hausunterricht („Hauslehre“) zu verfahren. Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen“ (AGFS), in der „Vereinigungen und Verbände der Schulen in freier Trägerschaft auf Bundesebene“ zusammenarbeiten, fordert – auch die Privatschule in Abweichung von der traditionellen Terminologie als „öffentliche Schule“ deklarierend – eine völlige rechtliche und finanzielle Gleichstellung der „öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft mit den öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft“ (Aufgaben und Ziele der AGFS, Homepage). Es sieht so aus, dass die Elternschaft in zunehmendem Umfang der Privatschule, d.h. der Privatisierung von Unterricht und Schule, den Vorzug gibt. Der Spiegel (22.12.2007) spricht geradezu von einer „Schülerflucht“ aus den öffentlichen zu den privaten Schulen.

Die Mitglieder „Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen“ können Jahr für Jahr mit neuen Erfolgsmeldungen aufwarten (s. Beitrag Helmwart Hierdeis). Unterdessen befinden sich in Deutschland „ca. neun Prozent aller allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft“ (Verband Deutscher Privatschulen e.V., Pressemitteilung Nr. 07/09).

Nun könnte man die Diskussion, ob „öffentliche“ oder „private“ Schule, im Grundsatz als weitgehend erledigt ansehen, weil nach Art. 7 des Grundgesetzes das gesamte Schulwesen „unter der Aufsicht des Staates“ steht und der Kontext (historisch und verbal) offensichtlich von einer staatlichen öffentlichen Schule als Regelschule ausgeht, aber auf der anderen Seite ausdrücklich das „Recht zur Errichtung von privaten Schulen ... gewährleistet“ wird.

Den Grundsatz dieser rechtlichen Regelung sollte man nicht antasten. Obgleich vergleichbare Regelungen auch schon in der Weimarer Verfassung standen, hat das Grundgesetz die Zulässigkeit von Privatschulen auch in Reaktion auf die totalitaristische Schule des Nationalsozialismus, der die Privatschulen rücksichtslos unterdrückte, ausdrücklich in seinen Rechtskanon aufgenommen. Wiederum nach dem Kontext sind hier nicht nur Privatschulen gemeint, die lediglich ergänzende Funktionen zum verpflichtenden öffentlichen Schulwesen haben („Ergänzungsschulen“: z.B. spezielle Berufsbildungsschulen, Musikschulen, weltanschauliche Schulen usw.). „Ergänzende Privatschulen“ oder „Ergänzender Hausunterricht“ haben niemals das Zentrum der schulpolitischen Diskussion ausgemacht. Vielmehr sind im Grundgesetz auch Privatschulen gemeint, die als „Ersatzschulen“ den verpflichtenden Besuch der öffentlichen Schule ersetzen können. Das Grundgesetz ist hier aus historischen und wohl auch systematischen Gründen einen anderen Weg gegangen als die Verfassung der DDR vom 7.10.1949, deren Artikel 38 (1) trotz der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus die Zulässigkeit von „Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen“ ausdrücklich ausgeschlossen hat.

Aber auch wenn man die Regelungen, die das Grundgesetz für das Privatschulwesen getroffen hat, insbesondere wegen des totalitaristischen Missbrauchs der Schule im Nationalsozialismus akzeptiert, ist die Diskussion über das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Schule nicht erledigt. Denn erstens macht das Grundgesetz keine rechtlichen Angaben zu dem quantitativen Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Schule. Wäre es zum Beispiel noch im Sinne des Grundgesetzes, wenn die verpflichtenden allgemeinbildenden Schulen zahlenmäßig überwiegend in privater Trägerschaft lägen, oder wie müsste quantitativ das optimale Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Schule aussehen? Zweitens ist zwar verfassungsgerichtlich gesichert, dass die Gewährung des Grundrechts auf die Einrichtung privater Schulen den Staat auch verpflichtet, die Einrichtung solcher Schulen, falls begründete Anträge vorliegen, finanziell zu unterstützen. Die Gewährung eines Grundrechtes könnte sonst eine leere Formel sein. Aber die Höhe dieser staatlichen Förderung hängt von der jeweils zu überprüfenden konkreten Bedürftigkeit der Antragsteller ab und natürlich auch von den finanziellen Möglichkeiten, die der Staat in Abwägung seiner sonstigen konkurrierenden Aufgaben hat (vgl. Avenarius, H. 2004, 347). Drittens gehört es zu den zentralen Aufgaben einer möglichst unabhängig verfahrenen Wissenschaft, immer auch danach zu fragen, ob eine rechtliche Regelung, und sei es eine von Verfassungsrang, auch sachlich gerechtfertigt

erscheint (vgl. Dreier, H. 2009). Eine „sachliche“ Rechtfertigung könnte schließlich auch darin liegen, dass unter den konkreten historischen Bedingungen im Prozess der politischen Willensbildung nur eine Kompromissformel gefunden und verabschiedet werden konnte.

Man wird sich nicht zutrauen dürfen, die diesbezüglichen schulpolitischen Diskussionen irgendwann dauerhaft lösen zu können, erst recht nicht in einem knappen Zeitschriftenbeitrag. Wir leben unentwegt nur mit angenäherten Lösungen. Es geht lediglich darum, einige geschichtliche und anthropologische Argumente zusammenzutragen, die helfen können, sich dem Ziel etwas weiter anzunähern, mindestens aber die grundlegende Problematik etwas stärker aufzuheben.

2. Hauslehre und Privatschule

2.1 Der historische Vorrang

Es mag eine sehr triviale Feststellung sein: Der historische Vorrang der „Hauslehre“ wie aber auch der „Privatschule“ liegt schlicht darin, dass beide historisch wesentlich älter sind als die staatlich getragenen öffentlichen Schulen.

„Hauslehre“ als noch unspezialisierte und insoweit noch unprofessionalisierte „häusliche“ Unterrichtung in der Familie bzw. in der biologischen Kleingruppe war geschichtlich der Anfang von Schule. „Hauslehre“ ist somit die Wurzel von Schule und das Modell, nach dem sich später die institutionalisierte

Schule entwickelt hat. Die gesamte Entwicklung der menschlichen Sprache, die Entwicklung der vielfältigen handwerklichen Kulturen der Alt- und Neusteinzeit wie aber auch der biologische Weg vom Homo erectus bis zum Homo sapiens sapiens beruht auf der „Hauslehre“. Es gibt keine Schule, die auch nur annähernd auf eine vergleichbare Bewährungszeit und auf eine vergleichbare Erfolgsgeschichte zurückblicken kann (Abb. 2).

Ebenso ist es eine triviale Feststellung: Die „Hauslehre“ ist aber bis auf den heutigen Tag auch in der Ontogenese jedes heranwachsenden Kindes Vorgängerin der institutionalisierten Schule. Ohne diese häusliche „Schule“ wird kein Kind „schulfähig.“ In Ländern und Regionen ohne institutionalisierte Schule ist „Hauslehre“ weiterhin die einzige Form der Beschulung.

Aber genau an dieser Stelle wird auch schon das aktuelle oder mögliche Ungenügen dieser „Schule“ deutlich. Sie mag eine höchst erfolgreiche „Schule“ gewesen sein, aber eben in sehr frühen geschichtlichen Epochen, auf einem vergleichsweise doch geringen Niveau der Kulturakkumulation. Und die „Hauslehre“ als Schule der frühen Kindheit ist heute auch nur ein ontogenetisches Präludium der öffentlich organisierten und professionalisierten Schule. Wie die Situation in den Entwicklungsländern zeigt, macht uns wohl erst Letztere zu konkurrenzfähigen Mitspielern gegenwärtiger Kulturen.

Aber trotz dieser relativierenden Anmerkungen kann es keinen Zweifel geben, dass „Hauslehre“ – bereits weit vor dem Niveau des beruflichen Hauslehrers – ein höchstbewährtes Instrument der menschlichen Kulturgeschichte war und ist.

„Privatschulen“ haben nicht den geschichtlichen Altersrang der „Hauslehre“. Aber auch sie sind um Jahrtausende älter als die Schulen, die man als staatliche öffentliche Schulen bezeichnen kann. In der schulgeschichtlichen Forschung ist es üblich geworden, in den Schreibschulen der frühen mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen die ersten institutionalisierten Schulen zu sehen, weil hier erstmals in der Kulturgeschichte belegbar die Unterrichtung von Schülern, nämlich der Schreib- und Leseunterricht, an dritte Personen, nämlich an die Schreiber, delegiert worden ist. Wenn man von diesem Konsens ausgeht, begann die Geschichte der institutionalisierten Schule um 3000 v. Chr. Diese Schulen können nach heutiger Terminologie aber doch nur als „Privatschulen“ verstanden werden. Zwar gibt es in der

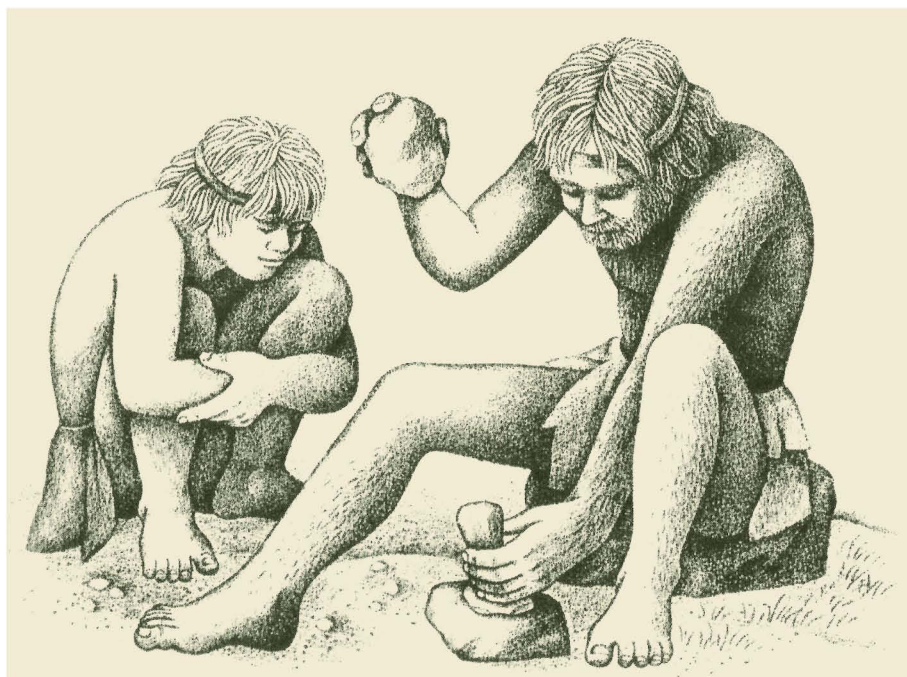


Abb. 2 „Hausunterricht“ Steinzeit. (Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen)

Schulgeschichte der frühen Hochkulturen wie aber später auch in der europäischen Schulgeschichte immer wieder einmal „staatliche“ Verordnungen zum Schulwesen. Insoweit hat auch die öffentliche staatliche Schule eine längere Vorgeschichte. Aber im engeren Sinn kann man doch erst ab der mittel-europäischen Aufklärungszeit von staatlichen öffentlichen Schulen sprechen. Auch die Geschichte der christlichen Schule, ob katholisch oder evangelisch, war aus heutiger Sicht trotz zahlreicher staatlicher, städtischer oder gemeindlicher Verordnungen eine „Privatschule“, allein schon wegen ihrer kirchlichen oder gar konfessionellen Ausrichtung. Aber wie auch immer, diese „Privatschulen“ waren geschichtlich genau die Schulen, aus denen die staatlichen öffentlichen Schulen unmittelbar hervorgegangen sind, vielfach auch nur durch bloße Umdeklarierung.

2.2 Der systematische Vorrang

Der historische Rang von Hauslehre und Privatschule mag in der Tat eine völlig triviale und zudem auf dem Hintergrund gegenwärtiger öffentlicher Schulen völlig bedeutungslose Feststellung sein, allenfalls von geschichtlichem Interesse. Böswillig könnte man diese „Schulen“ auch fossilisierte Frühformen und Relikte längst vergangener Phasen der Schulgeschichte nennen.

Aber dies wäre eine historische wie systematische Dummheit. Der systematische Vorrang der familialen „Hauslehre“ springt nicht unmittelbar in die Augen, wird innerhalb der historischen wie auch der systematischen Pädagogik, wie erst recht in der Kulturphilosophie, in der Regel völlig übersehen, ist gleichwohl ein anthropologisches Merkmal von höchstem Rang. Mit dem Hinweis auf die „Hauslehre“ in Familie bzw. in der biologischen Kleingruppe wollte ich auf die geschichtlichen Wurzeln von Schule aufmerksam gemacht haben. Das älteste Wurzelstück von Schule ist der Unterricht, d.h., dass Lernen nicht nur über konkrete Eigenerfahrungen läuft, sondern dass ein Lebewesen in der Lage ist, „Fremderfahrung“, also Erfahrungen, die ein anderer gemacht hat, zu übernehmen. Entscheidend ist aber, dass Unterricht nicht nur von der Lernfähigkeit und der Lernbereitschaft des Lernenden abhängt, sondern dass auch jemand bereit und in der Lage ist, seine Erfahrungen weiterzugeben. Das ist offensichtlich mindestens im Humanbereich der Fall. Dies hängt biologisch damit zusammen, dass „Unterricht“ ein Merkmal ist, das zum Funktionskreis

der Brutfürsorge und der Brutpflege zählt. Alle Merkmale dieses Funktionskreises beruhen aber auf der (bewussten oder unbewussten) Bereitschaft des „Brutfürsorgenden“ bzw. des „Brutpflegenden“, sich zum Vorteil der nachwachsenden Generation einzusetzen. Ohne diese offensichtlich genetisch gesicherte Bereitschaft der „Elterngeneration“, sich zum Vorteil der nachwachsenden Generation einzusetzen, würde u.a. kein Amphibium, kein nesthockender Vogel, kein Säugetier, erst recht kein menschliches Kind überleben können (Abb. 1). Es hätten sich so auch niemals Phänomene wie Erziehung und Unterricht entwickeln können, auch nicht die Institution „Schule“. Hier liegt der Grund, weshalb die erste Aufgabe der Schule das Fördern ist, methodisch wie inhaltlich. Und da das gesamte Feld menschlicher Kultur von Erziehung und Unterricht abhängt, hätte sich auch Kultur ohne jene Bereitschaft, sich zum Vorteil der nachwachsenden Generation einzusetzen, niemals entwickeln können. Sie könnte sich ohne jene motivationale Unterfütterung auch nicht erhalten. Um den Rang und die Aktualität dieser Feststellung noch einmal zu unterstreichen, wiederhole ich: Dies gilt – und zwar schlicht aus biologischen Gründen – für alle Bereiche der über das Lernen entstandenen menschlichen Kultur, auch für jeden Bereich der Betriebswirtschaft, der Volkswirtschaft und der Finanzwirtschaft.

Diese fundamentale Motivation ist aber, soweit wir sehen können, in der Stammesgeschichte des Menschen in der familialen Situation (in der biologischen Kleingruppe) entstanden und hat auf dieser Basis Unterricht und (später) Schule und den Kosmos der Kultur ermöglicht. Dieser Unterricht war „familiärer Hausunterricht“. Es gibt viele Gründe, deretwegen auch Hausunterricht inhaltlich und motivational scheitern kann. In motivationaler Hinsicht hat er aber viele Pluspunkte auf seiner Seite. Hier liegt nach meiner Interpretation der entscheidende historische Grund, warum es – systemübergreifend – für die Verfasser der Weimarer Verfassung (Art. 120) und des Grundgesetzes (Art. 6) wie aber auch der Verfassung der DDR (Art. 31) geradezu selbstverständlich war, die Erziehung der Kinder als das natürliche Recht und als die oberste (bzw. GG: „die zuvörderst ihnen obliegende“) Pflicht der Eltern zu deklarieren.

Ein weiterer systematischer Vorrang der „Hauslehre“ liegt darin, dass diese „Schule“ auch einen äußerst hohen Grad möglicher Individualisierung bie-

tet. Eben dieses hohe Lied hochgradiger Individualisierungsmöglichkeiten der Hauslehre wird von vielen engagierten Vertretern des professionell organisierten häuslichen Unterrichts in der geschichtlichen Hochzeit dieser Schulform (18./19. Jahrhundert) gesungen (vgl. Fischer, R./Ladenthin, V. 2006, 33–143).

Auch im Falle der organisierten „Privatschulen“ gibt es Vorteile, die zwar zunächst mit deren geschichtlicher Funktion zusammenhängen, die aber auch zeitunabhängige „Systemvorteile“ sein könnten. Mindestens aus historischer Sicht ist kaum zu bestreiten, dass die mit Abstand größte Zahl schulischer Innovationen aus „privaten“ Initiativen stammten. Das gilt – höchstwahrscheinlich – bereits für den ersten Schritt von der familialen „Hauslehre“ zur „überfamiliär“ organisierten Schreiberschule Mesopotamiens und Ägyptens wie auch für die „Differenzierung“ dieser Schulen. Das gilt verstärkt für den Aufbau und die Differenzierung des antiken griechischen und römischen Schulwesens, ebenso für den Aufbau und die Differenzierung des Schulwesens Mitteleuropas in christlicher Zeit. Wenn dann auch Ordensgründer (wie Benedikt) oder Bischöfe (wie Augustinus) oder Kaiser (wie Karl d.Gr.) oder Städte (wie Nürnberg) sich um generellere Verordnungen zum Schulwesen und um die Verbreiterung des Schulnetzes kümmerten, es waren fast ausschließlich zunächst „private“ Anstöße, die aufgegriffen, geregelt und generalisiert wurden. An der Situation in den „Entwicklungsländern“ lässt sich aber auch für die Gegenwart belegen, dass es hier weiterhin vielfach „private“ Initiativen sind, von denen in elementarster Weise der Aufbau eines Schulwesens abhängt (vgl. Beitrag A. Scheunpflug).

Aber es ist auffallend, dass auch in der Phase des dominanten öffentlichen staatlichen Schulwesens in Mitteleuropa (Ende des 18. Jhs. bis zur Gegenwart) es immer wieder private Initiativen und private Schulversuche waren, die innovativ auf die Schulentwicklung eingewirkt haben (vgl. Rochow, Pestalozzi, Basedow, Montessori, Steiner, P. Petersen und die Vielzahl weiterer Initiativen der reformpädagogischen Zeit 1900–1932). Auch auf dem Feld der „Förderschulen“ hatten die „Privatschulen“, meist kirchlich getragene, ihre großen beispielgebenden geschichtlichen Verdienste, sowohl als Gründer und Träger solcher Schulen und Internate wie aber auch als Förderer der Entwicklung angemessenerer Unterrichtsmethoden (Liedtke, M. 1996).

Die besondere systematische Auszeichnung der „Privatschulen“ bleibt deren in fünf Jahrtausenden Schulgeschichte und bis in die Gegenwart vielfach bewiesene innovative Kraft.

3. Die „öffentliche“ Schule

3.1 Warum gibt es sie überhaupt?

Wenn die „Hauslehre“ und die „Privatschule“ einen solchen historischen und systematischen Rang besitzen, warum ist man nicht bei diesen Formen der Schule geblieben? Warum wurden sie in unserer mitteleuropäischen Schultradition der letzten zwei Jahrhunderte doch durch öffentliche, staatliche Schulen (Abb. 3) – wenigstens vorerst – weitgehend abgelöst? Das liegt einerseits an der veränderten geschichtlichen Situation, andererseits an spezifischen Schwächen und Anfälligkeiten dieser Schulformen.

3.1.1 Die überforderte „Hauslehre“

Die Hauslehre – als alleinige Schulform der Ur- und Frühgeschichte des Menschen – ist an ihrem eigenen Erfolg gescheitert. Unterrichtet, insbesondere organisierter Unterricht, führt immer zu einer sich verstärkenden Wissensakkumulation. Diese Wissensakkumulation ist schließlich nur in arbeitsteiliger Weise auffangbar. Es ist anzunehmen, dass es mindestens schon in neolithischer Zeit „berufliche“ Spezialisierungen gab, die faktisch auch schon zu „delegiertem“ Unterricht geführt haben mögen. Die ersten Schulen, in denen delegierte Lehrpersonen mit einiger Regelmäßigkeit fortlaufenden Unterricht erteilten, waren aber höchstwahrscheinlich die Schreiberschulen der frühen Hochkulturen um 3000 v. Chr. Sowohl die frühen Schriften Mesopotamiens wie auch die Ägyptens waren komplizierte Silbenschriften, die – je nach Anspruch und Differenzierungsgrad des Textes – aus ca. 700 bis ca. 2000 Schriftzeichen bestanden. Dieses kumulierte Kulturgut war erstens nicht allgemein verfügbar und konnte zweitens auch nicht ohne intensive Übung (Lesen und Schreiben in angemessenem Tempo) im häuslichen Unterricht „nebenher“ vermittelt werden. Gerade die Erfindung und die Verbreitung von Schrift, mit deren Hilfe alles überlieferte Wissen fixiert werden konnte, führte zu einer weiteren Beschleunigung der Kulturakkumulation. Die Schreib- und Leseschule wurde noch im 3. Jahrtausend v. Chr. zu einer einen ganzen Fächerkanon vermittelnden Einrichtung, mindestens noch im 2. Jahrtausend v. Chr. wurden

Gruppen von Schülern unterrichtet, wodurch sich die Verbreitung des Kulturgutes multiplizierte. Bloße „Hauslehre“, sofern sie nicht durch eine Gruppe von „Hauslehrern“ erweitert wurde (in ressourcenstarken Adels- oder Kaufmannshäusern), war schlicht nicht mehr konkurrenzfähig und konnte trotz bester Absicht die Schülerschaft nicht mehr so fördern, wie es erforderlich gewesen wäre (vgl. Rein, W. 1897, III, 355). So wurde die Hauslehre durch „Schulen“, in der Regel organisierte, unternehmerisch geführte Privatschulen, zurückgedrängt. Natürlich blieb die familiäre „Hauslehre“ für die frühkindliche Phase der „Sozialisation“ erhalten. So variantenreich sich das Bildungs- und Schulwesen in den unterschiedlichen Kulturen und geschichtlichen Epochen auch darstellte, der Weg von der Hauslehre zur „Privatschule“ war die dominierende Entwicklungslinie der vorderasiatisch/europäischen Schulgeschichte bis zur Aufklärungszeit.

3.1.2 Die spezifischen Schwächen und Anfälligkeiten der „Hauslehre“ und der „Privatschule“

Aber es gibt auch spezifische Schwächen und Anfälligkeiten, die in besonderer Weise mit der Hauslehre und der Privatschule verbunden waren und es strukturell als Gefährdungen wohl auch dauerhaft sind.

Der Vorteil des häuslichen Unterrichts, nämlich die Möglichkeit zur Individualisierung, ist zugleich eine seiner besonderen Schwächen. Dauerhafter Hausunterricht, insbesondere wenn er sich nur an Einzelschüler wendet, ist immer auch ein Stück sozialer Isolierung, ein Stück Beschneidung der sozialen Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen. Insbesondere wird so der Umgang mit Gleichaltrigen eingeschränkt, die Möglichkeit, Lernprozesse und Lernleistungen von Mitschülern zu beobachten, sich kontinuierlich mit anderen zu messen und sich in eine verhaltensheterogene Schülergruppe einzufinden.

Die besonders problematischen Schwächen und Anfälligkeiten der Hauslehre wie der Privatschule waren aus geschichtlicher Sicht ihre gesellschaftlich segregierenden Funktionen.

Zwar ist zuzugestehen, dass es geschichtliche Beispiele höchst sozialer und integrierender Hauslehren und Privatschulen gegeben hat. So etwa der Patrizier, der Adelige oder reiche Kaufmann, der (gelegentlich) neben seinen eigenen Kindern auch Kinder seines nächsten Umfeldes durch den Hausleh-

rer hat mit betreuen lassen. In geradezu großorganisierendem Umfang haben sich die christlichen Kirchen in ihren Schulen ohne Rücksicht auf die ständische Herkunft um ihre Schülerschaft gekümmert. Aber geschichtlich gibt es dennoch überhaupt keinen Zweifel, dass die über die Betreuung des Kleinkindes hinausgehende Hauslehre nur Bruchteile der Bevölkerung erreichte und selbst, wenn sie sich hätte ausbreiten können, dies auch gar nicht gewollt hätte. Letzteres ist geschichtlich vielfach belegbar. Die neben der privaten oder der öffentlichen Schule „professionalisierte“ Hauslehre hatte dominant die Funktion der gesellschaftlichen Absonderung und der Sicherung elitären Ranges sowie ständischer Vorteile. Das Musterbeispiel dazu ist die Geschichte der höfischen Erziehung (vgl. Liedtke, M. 1991). Zur Absicherung dieser ständischen Vorteile und Gruppenegoismen galt die bayerische Schulpflichtverordnung von 1771 (sowie von 1795 und 1802) auch nicht für „die Standespersonen, die sich von Amts- und Charakters wegen einen Haushofmeister halten können“ (Liedtke, M. 2003, 15f.). Diese Vorrechte sind noch in der Paulskirchenverfassung von 1849 (§ 154) enthalten, fehlen aber ab der Weimarer Verfassung von 1919. Ausdrücklich werden in der Weimarer Verfassung die sogenannten „Privaten Vorschulen“ aufgehoben (Art. 147). Diese „Privaten Vorschulen“ stammten zumeist aus dem 19. Jh. und hatten eine völlig andere Funktion als die heutigen „Vorschulen“ (für Kinder im Kindergartenalter). Sie sollten nämlich unter Umgehung der allgemeinen Volksschule den Kindern privilegierter Kreise den Zugang zu den höheren Schulen ermöglichen. Das Grundgesetz hat das Verbot solcher Vorschulen ausdrücklich übernommen (Art. 7 (6)). Es ist ein gesondertes Kapitel der Geschichtsschreibung zu verfolgen, mit welcher Zähigkeit und Raffinesse Familien und gesellschaftliche Institutionen Vorteile verteidigten, die sie durch frühere Leistungen oder auch nur durch Zufälle der Geschichte erworben haben (vgl. Liedtke, M. 2005).

Die segregierende Funktion der kirchlich getragenen „privaten“ Schulen lag seit den Tagen des Urchristentums einmal in deren immer auch missionarischen und insofern eben nicht nur auf die individuelle Förderung des einzelnen Schülers zielenden Interessen (Glaubensverbreitung, Glaubenssicherung). Noch stärker lag sie zum zweiten – besonders ab der Reformationszeit – in der Akzentuierung der konfessionellen Unterschiede. Dies sind Beispiele

der besonderen Schwächen und Anfälligkeiten der Kirchen und aller missionierenden Religionen. Geschichtlich kann es keinen ernsthaften Zweifel geben, dass auch die christlichen Schulen der vorreformatorischen Zeit partiell Instrumente der bis zu Gewalttätigkeiten gehenden Auseinandersetzungen um den „wahren Glauben“ waren. Die konfessionelle Schule der nachreformatorischen Zeit war nicht nur auf deutschem Boden, aber insbesondere hier, durchgängig ein Instrument der gesellschaftlichen Teilung, weil weniger die christlichen Gemeinsamkeiten als vielmehr die konfessionellen Unterschiede Anlass zur Einrichtung dieser Schulen waren. Andernfalls hätte man gemeinsame Schulen gründen können. Und eben diese konfessionellen Unterschiede, die auch schulisch intensiv vermittelt wurden, waren Jahrhunderte hindurch Ursachen bitterer gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Für den Einzelnen waren dies mitunter höchst leidvolle Erfahrungen (gesellschaftliche Intoleranz gegenüber Andersgläubigen, keine Duldung gemeinsamer Riten, Verbot bzw. Erschwerung der „Mischehen“, Verbot der Lektüre nicht-katholischer Schriften usw.). Es gehört auch zu den geschichtlichen Fakten, dass diese (schulisch vermittelten) konfessionellen Unterschiedlichkeiten auch Auslöser großer kriegsähnlicher Auseinandersetzungen waren (z. B. der 30-jährige Krieg). Die heutigen Kirchen sind andere Kirchen, sind durch die Aufklärung gegangen und haben an Toleranz gewonnen. Aber jene geschichtlichen Funktionen gehören mit zu der Last, die in der Aufklärungszeit dazu führte, die Schule nicht mehr wie Jahrhunderte lang vorher als „res ecclesiastica“ (kirchliche Angelegenheit) anzusehen, sondern sie in die Hände des Staates zu geben. Dass es trotz vieler Bemühungen auch heute noch nicht zu einer ökumenischen „Wiedervereinigung“ gekommen ist, macht deutlich, dass die geschichtlich belegbaren Schwächen und Anfälligkeiten immer noch nicht völlig ausgeräumt sind und – wegen des Strebens und des Pochens auf Glaubensgewissheit – auch nur unter Aufgabe zentraler religiöser Positionen ausräumbar wären.

Eine Generalschwäche der Privatschulen ist ihr Recht zur freien Auswahl ihrer Schülerschaft. Natürlich ist diese Auswahlmöglichkeit geradezu der Sinn von Privatschulen. Ohne dieses Vorrecht wäre sie eine „öffentliche Schule“. Aber erstens verstärken sich durch eben diese Auswahlmöglichkeiten die segregierenden Funktionen der Privatschulen, sich im gegenseitigen Wettbewerb bis zur elitären, finanziell gepufferten Absonde-

rung versteigend. Zweitens wächst dieses Problem der Segregierung mit der Anzahl der Privatschulen. Ich kann verstehen, dass langjährig in der staatlichen oder städtischen Schulaufsicht tätige Pädagogen mit Sorge – mit unter auch mit Verärgerung – sehen, wie sich über das Privatschulwesen und dessen Auswahlverfahren das soziale Gefälle in der Bevölkerung institutionell stabilisiert und verstärkt, und wie auf diesem Wege den öffentlichen Schulen zugleich die schwereren Lasten aufgebürdet werden (vgl. Beitrag M. Schreiner).

3.2 Ist der Staat der bessere Lehrer?

In gewisser Weise ist er es. Ich sehe es als eine soziale Großtat an, dass die Staaten in Mitteleuropa um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert die Schule zur staatlichen Angelegenheit erklärten, den Schulbesuch bzw. wenigstens einen Unterricht im Umfang des schulischen Lehrkanons verpflichtend machten und dies auch ernsthaft durchzusetzen versuchten. Im Rang ist dieser Vorgang mindestens mit den Sozialgesetzgebungen des 19. und 20. Jahrhunderts vergleichbar. Trotz früherer Proklamationen, niemals vorher hat sich irgendeine Institution – bewusst oder unbewusst – in dem Maße und mit dem

Erfolg zum Vorteil der nachwachsenden Generation eingesetzt. Niemals vorher konnten/mussten alle Kinder jeglicher Herkunft an dem teilhaben, was kulturell im Laufe von Jahrtausenden kumuliert war. Erstmals jetzt war es auch für Mädchen rechtlich selbstverständlich, dass sie die Volksschule besuchen durften. Das sind die historischen Auszeichnungen der staatlichen öffentlichen Schule. Dass damit Familienrechte eingeschränkt wurden und sich auch die Aufgabenstellungen der Eltern erheblich verändert haben, ist nicht zu bestreiten. In der Güterabwägung war es für die nachwachsende Generation gleichwohl ein Vorteil.

Der Staat hätte es – theoretisch – bei der bloßen Übernahme der Staatsaufsicht über das Schulwesen belassen und die Beschulung dem freien Spiel der Kräfte überlassen können.

Für Bayern lässt sich an der Serie von „Schulpflichtverordnungen“ seit 1659 ablesen, wie wenig solche Verordnungen bewirkten, wenn nicht der Staat bereit war, auch die Infrastruktur für die Umsetzung dieser Verordnungen zu schaffen (vgl. Lehrerbildung, Schulbauten usw.) (vgl. Liedtke, M. 2003). Dies regelt nach allen geschichtlichen Erfahrungen nicht der Markt.

Ob diese „soziale Großtat“ von den in Mitteleuropa um 1800 immer noch

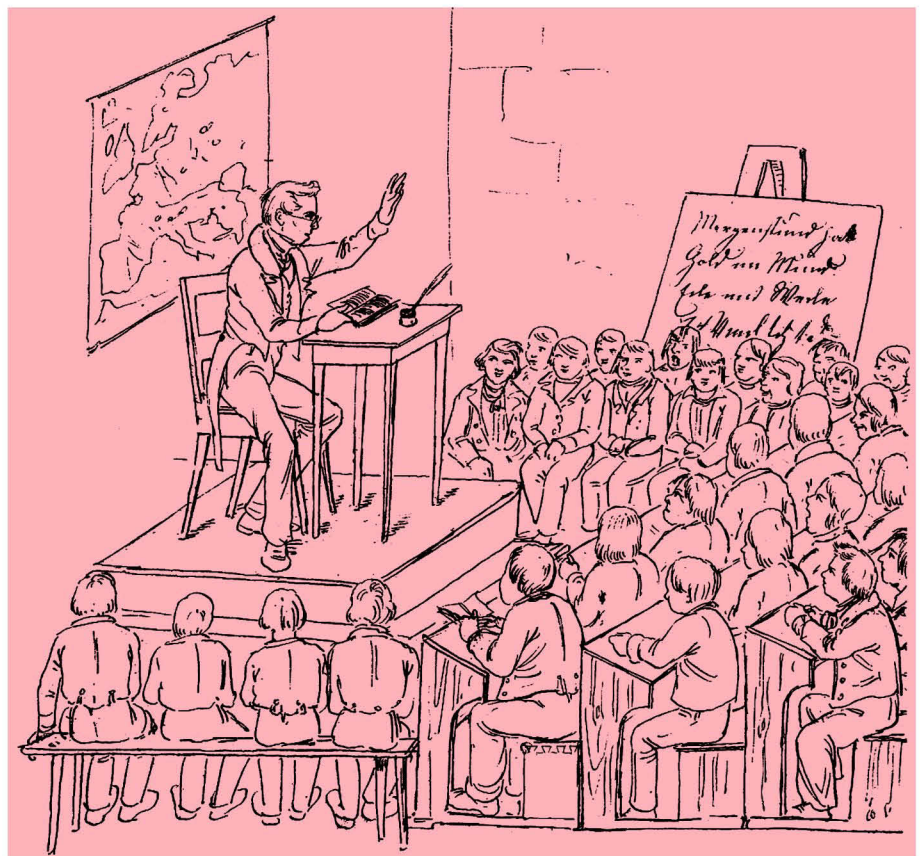


Abb. 3 Öffentliche Schule ca. 1830.
Zeichnung von Johann Caspar Beeg. (Schulmuseum Nürnberg)

absolutistisch herrschenden Staatenlenkern tatsächlich ausschließlich „sozial“ gemeint war, ist eine andere Frage. Gerade in den Nachwehen der Französischen Revolution, durch die die verkrusteten Vorrechte der ständischen Gesellschaft weltweit aufgebrochen werden sollten, ging es auch um Machterhalt, und sei es durch sanfte republikanische Zugeständnisse. Auf der Schule lag auch die Hoffnung, man könne sich herrschaftstreue Untertanen heranziehen.

Auch die Einführung der „für alle gemeinsamen Grundschule“ durch die Weimarer Verfassung von 1919 (Art. 146: Schulpflicht im strengen Sinne) halte ich für einen Gewinn, wenn es darum geht, auch ein deutliches Signal der Zusammengehörigkeit aller in diesem Land lebenden Menschen zu setzen und die Erfahrung auch konkret zu vermitteln. Es mag noch andere praktikable Wege geben, der Gefahr zu begegnen, dass Familien- und Gruppenegoismen, ohne ihre gesellschaftlich positiven Effekte zu beseitigen, sozial gezügelt werden. Aber die gemeinsame Grundschule war und ist ein guter Weg. Zwar glaube ich durchaus und erwarte es geradezu, dass das Lerntempo unter „privaten“ Bedingungen in einzelnen Teilbereichen höher ist als in der gemeinsamen Grundschule. Die Erfahrung des sozialen Miteinanders ist aber ein kaum zu ersetzender Wert. Lernerfolge ohne soziale Anteile sind gesellschaftlich auf Dauer ruinös, wie vergleichsweise auch eine bloß ökonomische Konstituierung von Demokratie ruinös ist ohne „politische“ Anteile (vgl. dazu Forster, E. 2009).

Der Staat ist insoweit der bessere Lehrer, weil er, im Gegensatz zu jeder anderen Institution oder Person, mindestens vom Grundsatz her keine Parteilinteressen hat und allen Mitbürgern in gleicher Weise verpflichtet ist.

3.3 Wo liegen die Schwächen des Lehrers „Staat“?

Die Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Staat belegen beispielhaft, dass ein totalitaristischer Staat das Schlimmste ist, was der Schule und der Gesellschaft geschehen kann. Wenn ich für den Staat als „Lehrer“ plädiere, dann selbstverständlich nur für den Staat, der demokratisch verfasst ist, der den elementaren Menschenrechten verpflichtet ist, der weltanschauliche Unterschiedlichkeit nicht nur nicht ausschließt, sondern ermöglicht, der aber dennoch einen freiheitlichen Grundkonsens sichert, wie er etwa in den ersten 19 Artikeln des Grundgesetzes

umschrieben ist. Es muss, so gut es nur geht, strukturell abgesichert sein, dass ein Sturz in den Totalitarismus verhindert wird. Für das Bildungswesen liegt diese Absicherung im Grundgesetz vor, dazu in den Auslegungen, die das Bundesverfassungsgericht zum Schutze der Familie und der Privatschulen gegeben hat (vgl. Beitrag H. Hierdeis). Mindestens bisher reichten diese Regelungen aus, um einen Rückfall in den Totalitarismus zu verhindern.

So sehr der Staat auf Grund verfassungsrechtlicher Vereinbarungen das Wohlergehen aller im Auge hat, die konkreteste und gesicherte Motivation, sich zum Vorteil der nachwachsenden Generation einzusetzen, liegt in der Familie, in der biologischen Kleingruppe, im Verhältnis Eltern – Kind. Keine staatliche, aber auch keine private Schule kann sich so individuell und mit dem Maß an Hingabe um die Entwicklung des einzelnen Kindes kümmern, wie es in der Familie bzw. in vergleichbaren Kleingruppen der Fall ist. In der Regel bleibt in der Familie kein Kind „sitzen“, keines wird aussortiert. Aber die Geschichte zeigt, dass auch diese motivationalen Grundlagen von Erziehung, Schule, Kultur und Staat nicht durchgängig gesichert sind (vgl. Kindesvernachlässigung, Kindestötungen usw.), sondern auch staatlicher Regulierung und Aufsicht bedürfen. Umgekehrt wird sich in einer staatlich oder auch privat geführten Schule die motivational erforderliche Ausrichtung der Schulen nur sichern lassen, wenn in großem Umfang die Elternschaft beobachtend und mitwirkend mit in die Gestaltung des Schullebens einbezogen wird (vgl. Beitrag G. Koller).

Ein schwerwiegendes Problem der staatlichen Schule, deren Zuständigkeiten sich auf alle Schularten und auf alle Regionen des Landes erstreckt und die auch für die Vergleichbarkeit der Bildungsgänge verantwortlich ist, ist eine möglicherweise unzureichende Flexibilität des Gesamtsystems. Hier haben die Privatschulen sicher ihre höchst sinnvolle systematische Funktion (vgl. Beitrag O. Seitz), wenngleich ich wegen des Zusammenhalts der Gesellschaft und wegen der grundsätzlichen „Schwächen“ der Privatschulen nicht für eine zu großzügige „Privatisierung“ der Schule plädieren würde. Die staatliche Schule sollte die Regelschule bleiben. Viel wichtiger erscheint es mir, die Flexibilität der staatlichen Schule durch eine großzügigere Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Regionen zu erhöhen und durch eine intensivere Einbeziehung der Elternschaft in die Gestaltung des Schullebens. Dies ist offensichtlich möglich (vgl. Beitrag G. Koller).

Anmerkung

- ¹ Ich widme diesen Beitrag Konrad Fendt, der als Rektor der Hauptschule Ichenhausen die Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Schule durch Jahrzehnte mit erlebt und mit gestaltet hat und von 1984–2002 als lokaler Koordinator des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen Tausende Besucher durch das Schulmuseum geführt und ihnen Funktion und Wirkungen von Schule im Zusammenhang der Kulturschicht veranschaulicht hat.

Literatur

- Avenarius, Hermann: Privatschule – Privatschulrecht. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt 2004, S. 346–348.
- Dreier, Horst: 60 Jahre und kein bisschen heilig. Wer das Grundgesetz zur Bibel verklärt, schadet der Demokratie. In: DIE ZEIT. 7.5.2009. S. 13.
- Fischer, Ralph/Ladenthin, Volker: Home-schooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon-Verlag 2006.
- Forster, Edgar: Globalisierung, *educational governance* und demokratische Kultur. Vortrag auf der 5. Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 11.3.2009 an der Universität Erlangen-Nürnberg. 2009.
- Liedtke, Max: Höfische Erziehung und höfischer Unterricht: Die bayerischen Wittelsbacher. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn 1991, Bd. 1, 581–594.
- Liedtke, Max (Hg.): Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn 1996.
- Liedtke, Max: Schulpflicht in Bayern. In: Forum Heimatforschung. Ziele-Wege-Ergebnisse. Bayerischer Landesverein für Heimatpflege e.V. München 2003, H. 8, S. 5–39.
- Liedtke, Max: Kulturelle Wandlungen des biologisch disponierten Prinzips der Hierarchisierung. Funktion und Missfunktion. In: Heller, Hartmut (Hg.): Hierarchie. Matreier Gespräche. Wien 2005, S. 70–99.
- Rein, Wilhelm (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langansalza 1895–1899. 7 Bde.
- Schirmacher, Thomas: Bildungspflicht statt Schulzwang! 42 Thesen. In: Fischer, Ralph/Ladenthin, Volker (Hg.): Home-schooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon-Verlag 2006. S. 199–284.
- Internetquellen**
- Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen“ (AGFS): Homepage
- Verband Deutscher Privatschulen e.V., Pressemitteilung Nr. 07/09